

Nohl, Arnd-Michael

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 161-171. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Nohl, Arnd-Michael: Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 161-171 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192404 - DOI: 10.25656/01:19240*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192404>

<https://doi.org/10.25656/01:19240>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

Politische Erziehung

Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung

1 Einleitung

Seitdem sich der ‚Beutelsbacher Konsens‘ etabliert und er weit über die Grenzen schulischen Politikunterrichts hinaus Anerkennung gefunden hat, versteht die einschlägige Forschung pädagogische Angebote zur politischen Orientierungsfindung als *politische Bildung*. Die Zumutung spezifisch politischer Orientierungen hingegen gerät ihr aus dem Blick; *politische Erziehung* erhält keine wissenschaftliche Aufmerksamkeit mehr, sondern wird allenfalls noch als Kampfbegriff gebraucht, um den politischen Gegner zu treffen.

Damit wird, wie in diesem Beitrag deutlich gemacht werden soll, nicht nur ein theoretisches Potential verschenkt, welches mit einer begrifflichen Differenzierung von politischer Bildung und Erziehung zu gewinnen wäre. Eine neue Aufmerksamkeit für politische Erziehung würde es auch ermöglichen, pädagogische Prozesse empirisch in den Griff zu bekommen, die bislang allenfalls als Abweichung vom Beutelsbacher Konsens oder – unter Ignoranz ihres pädagogischen Charakters – als Indoktrination betrachtet wurden.

Um die Potentiale einer begrifflich differenzierten Analyse politischer Erziehung auszuarbeiten, möchte ich in meinem Beitrag zunächst – ausgehend vom Beutelsbacher Konsens und dem Begriff der politischen Bildung – politische Erziehung theoretisch reflektieren (2.). Sodann werde ich die Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen – zur politischen Erziehung durch Massenmedien (3.) und in einer Partei (4.) – präsentieren, um schließlich erste Strukturelemente politischer Erziehung aufzuzeigen und in ihrer Relevanz für die Pädagogik des Politischen zu diskutieren (5.).

2 Politische Bildung, Sozialisation und Erziehung

Die Formung politischer Einstellungen und Orientierungen wird, soweit sie als eine Angelegenheit pädagogischer Organisationen gilt, unter dem Begriff der *politischen Bildung* diskutiert. Bei allen Binnendifferenzen und Debatten (im Überblick: Widmaier/Zorn 2016) orientieren sich doch die meisten Ansätze der politischen Bildung am „Beutelsbacher Konsens“

(vgl. z.B. Hafenegger 2010: 863, Sander 2018, Reinhardt 2013), demzufolge politisches Wissen (zumindest in öffentlichen Einrichtungen) idealiter unter Berücksichtigung der kontroversen Ansichten zum jeweiligen Thema vermittelt werden solle, den Schüler*innen keine spezifische politische Haltung aufoktroziert werden dürfe, sie aber dazu befähigt werden müssten, eine eigene politische Haltung zu entwickeln (ursprünglich: Wehling 1977).

In der Diskussion zur politischen Bildung wird dieser Konsens allerdings in dreierlei Hinsichten kritisiert: Erstens bleiben „Themen, die die Gesellschaft verdrängt“ (Ahlheim 2009: 249), unberücksichtigt. Zweitens werden bestimmte „gesellschaftskritische Positionen“ ausgeklammert (ebd.: 247), so dass all jene politischen Überzeugungen, die innerhalb der „Grenzen für Multiperspektivität in Bildungsangeboten“ liegen, als normal, jene aber, die über diese Grenzen hinausgehen, als „extremistisch“ erscheinen müssen (ebd.). Drittens werden die Maximen der politischen Bildung nicht auf sich selbst angewendet; vielmehr zählt das „pluralistische Gesellschaftsmodell“ zur „Tabuzone, die aus dem Raum, der für den Widerspruch und den Konflikt freigegeben ist, ausgeklammert“ bleibt (Grammes 1998: 244f.).

Soweit Menschen in die durch diese drei Kritikpunkte markierten Grenzen politischer Bildung wie selbstverständlich hineinwachsen und diese Grenzen nicht bemerken bzw. als völlig *normal* empfinden, kommt der politischen Bildung – selbst und gerade dann, wenn sie hinsichtlich des jeweiligen Themas die Maximen des Beutelsbacher Konsenses einhält – in der Performativität ihrer Praxis eine sozialisatorische Wirkung zu. Indem die Lehrer*innen hinsichtlich eines Themas (z.B. Atomkraft) und der zu ihm existierenden kontroversen Ansichten politisch bilden, werden die Schüler*innen in das pluralistische Gesellschaftsmodell einsozialisiert; denn von *politischer Sozialisation* ist zu sprechen, wenn und soweit man in politische Grundprinzipien und Orientierungen über praktische Lebensvollzüge eingeführt wird, ohne sich mit ihnen explizit auseinanderzusetzen (vgl. Nohl/Thomsen 2011). Ist dies nicht der Fall, werden etwa die Kontroversität und der Pluralismus politischer Überzeugungen als Zumutung erlebt, spricht man gerne von „Werteerziehung“ (Sander 2000: 195, vgl. auch Hafenegger 2010: 863).

Demgegenüber ist der Begriff der *politischen Erziehung* innerhalb der Erziehungswissenschaft mittlerweile nahezu tabu.¹ Er wird allenfalls dazu gebraucht, um pädagogische Aktivitäten in Gesellschaften (wie der NS-Zeit oder der DDR) zu bezeichnen, in denen „ein bestehender gesellschaftlich-politischer Zustand [...] im Interesse der von ihm profitierenden Machtgruppen durch politische Erziehung legitimiert und vor Kritik geschützt“ (Sander 2005: 15) und damit „Jugend als Objekt der Erziehung“ (Hafenegger 2010: 863) betrachtet wird.

Politische Erziehungsprozesse sind jedoch nicht nur in totalitären Systemen geläufig; sie sind auch dort zu finden, wo einzelne soziale Gruppen (noch) nicht den politischen Konsens der Gesellschaft oder einer ihrer Teilöffentlichkeiten teilen. Dort werden Menschen dann zentrale politische Orientierungen nachhaltig zugemutet und die Resultate dieses Prozesses auch in irgendeiner Weise überprüft.² Solcherart politische Erziehung gibt es zum einen dort,

1 Wie auch insgesamt der Begriff der Erziehung – wenn er nicht als Oberbegriff für alle möglichen pädagogischen Prozesse genutzt wird – weitgehend aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion herausgefallen ist, obgleich sich hierzu – gerade im Kontext empirisch-rekonstruktiver Studien – wichtige Einsichten zeitigen lassen (siehe die Beiträge in Nohl 2019).

2 Ein Kontrast zwischen politischer Bildung und Erziehung respektive ‚Werteerziehung‘ lässt sich

wo junge oder zugewanderte Menschen (letztere in Integrationskursen) in die ‚freiheitlich demokratische Grundordnung‘ eingeführt werden und ihnen „der Weg zur Teilnahme an der öffentlichen Willensbildung geebnet“ (Honneth 2012: 434) wird. Zum anderen wird zur politischen Erziehung gegriffen, wenn einzelne soziale Gruppen politische Kehrtwenden, die in der Gesellschaft oder in politischen Organisationen vollzogen werden, nicht so bereitwillig mitmachen. Hier finden sich dann Prozesse politischer Erziehung – neben anderen weltanschaulich gebundenen Organisationen (u.a. Gewerkschaften, politischen Vereinigungen) – auch in politischen Parteien (Abschnitt 4) und den Massenmedien (Abschnitt 3).

3 Politische Erziehung durch Massenmedien

Kurz vor und nach der Öffnung der bundesdeutschen Grenzen im September 2015 berichtete die Mitte-Rechts-Presse über Flucht und Asyl in einer Art und Weise, die die Entscheidung der Bundeskanzlerin nicht in Frage stellte und die Legitimität von Fluchtmotiven ebenso unterstrich wie sie die Asylgegner*innen desavouierte. Die im Folgenden dargelegten Ergebnisse beruhen auf einer Diskursanalyse mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2016), in die Berichte und Reportagen aus den Online-Ausgaben der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“, der „Bild“ und der „Welt“ einbezogen wurden, die sich jeweils auf eines der folgenden Themen bezogen: Der Besuch von Kanzlerin Merkel in der Flüchtlingsunterkunft Heidenau (25. August 2015), die Fluchtgeschichte eines Syrers, die Situation am Münchner Hauptbahnhof nach der Öffnung der Grenzen (4. September 2015) und gewalttätige Konflikte in Flüchtlingsunterkünften, insbesondere die Schlägerei in Kassel-Calden (27. September 2015).

In der Rekonstruktion dieser zwölf Artikel ließen sich fünf verschiedene Diskurse herausarbeiten, die erstaunlicherweise in allen drei Zeitungen zu finden und eng miteinander verknüpft waren und die, wie zu zeigen sein wird, erzieherischen Charakter haben (vgl. ausführlich: Nohl 2017). Schon vor Öffnung der Grenzen, aus Anlass des Besuchs von Angela Merkel in Heidenau, veröffentlichte die Bild-Zeitung einen Artikel, in dem mehrere der fünf Diskurse der Mitte-Rechts-Presse zu finden sind: Hier werden die Asylgegner*innen, die – so der Titel – die Kanzlerin „übel [...] bepöbelt“ hätten (BILD 2015a), als nicht-diskursfähige Angehörige der Unterschicht dargestellt, die „unbelehrbar“ sei. Demgegenüber wird die „Zivilcourage und Hilfsbereitschaft“ der Flüchtlingshelfer*innen gelobt. Zum selben Ereignis sprach die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“, ein Zitat des damaligen Bundespräsidenten aufgreifend, von dem durch die Asylgegner*innen verkörperten „Dunkeldeutschland“ und stellte diesem das „helle Deutschland“ derjenigen gegenüber, die die Flüchtlinge mit offenen Armen empfangen (FAZ 2015). Während in diesen beiden Zeitungen die Flüchtlinge selbst

auch in der – ansonsten sehr heterogenen – internationalen Diskussion wiederfinden: Es gibt hier einerseits die Position, dass der Staat seine (jungen) Mitglieder zu „Bürgern einer *bestimmten* (guten) Art“ (Fernández/Sundström 2011: 369; Hervorh. AMN) *erziehen* und hierfür eine weniger auf Rationalität denn auf (rhetorische) Überzeugung zielende Didaktik verwenden solle (Galston 1992: 243ff.). Andererseits finden sich Forderungen nach einer „autonomy-facilitating education“ (Brighouse 1998: 726), die Heranwachsende der Vielfalt politischer Haltungen aussetzt und sie dabei zu einer eigenständigen Meinungsbildung anleitet, die u.U. in eine politische „Subjektivierung“ (Biesta 2011: 150) münden kann.

kaum erwähnt werden, gibt die ‚Welt‘ immerhin die Einschätzung eines Flüchtlings aus Syrien (mit „vernarbtem Schienbein“) wieder, der die Ereignisse in Heidenau recht gelassen wahrgenommen habe, insofern dort „immerhin [...] noch keine Bomben geflogen“ (Vitzthum 2015) seien. Hiermit wird zugleich suggeriert, dass es sich bei diesen Flüchtlingen um Menschen handelt, die aus guten Gründen geflohen sind, nämlich um dem Krieg zu entkommen.

Dieser letztgenannte Punkt findet sich auch bei den anderen drei Berichtsanslässen wieder: Die Flüchtlinge werden durchweg als Menschen dargestellt, die einen Anspruch auf Solidarität haben und aus guten Gründen geflohen sind. In den Artikeln findet sich kein einziger Satz, in dem hinterfragt wurde, ob die Flüchtlinge tatsächlich aus legitimen Gründen ihr Land verlassen haben und nach Deutschland gekommen sind. Im Gegenteil wird die existentielle Notwendigkeit der Flucht unter Verweis auf den Krieg in Syrien unterstrichen.³ Selbst die Gewalttätigkeiten zwischen Flüchtlingen (in ihren Unterkünften) können dieses Bild nicht (zer)stören, bemühen sich die drei Zeitungen doch – bei aller Empörung – auch deren Ursachen, die sie zumeist im „Lagerkoller“ (Müchler 2015) sehen, zu eruieren (Diskurs 1).

Näheres über die Flüchtlinge erfährt man in den langen Reportagen, die alle drei Zeitungen über einzelne Flüchtlinge – charakteristischerweise nur solche aus Syrien – veröffentlicht haben: In der „Welt“ wird ein „Maher“ als „Einzelschicksal“, das „beispielhaft für Millionen andere Schicksale steht“, vorgestellt. Vorab der Flucht lebte Maher ein völlig bürgerliches Leben in einem „Mehrfamilienhaus“, ist orientiert an schulischer Bildung und wird durch seinen fleißigen Vater unterstützt. In dieses Leben bricht der syrische (Bürger-)Krieg hinein, dem Maher zunächst noch begegnet, indem er als Filmjournalist arbeitet, um dann, als sein unmittelbares Umfeld existentiell getroffen wird, doch zu fliehen (Fründt 2015). Hier, wie auch in den beiden anderen Zeitungen, werden die Flüchtlinge als Menschen dargestellt, die Gemeinsamkeiten mit den Leser*innen aufweisen: Sie kommen aus bürgerlichen Verhältnissen, haben Familie und wollen arbeiten. Selbst der „Nieselregen“, der sie beim Grenzübertritt erwartet, kann sie nicht von ihrer Begeisterung für Deutschland abhalten: „Es ist so schön hier“ (Pronzheimer/Thelen/King 2015), lautet die Überschrift der Bild-Zeitung (Diskurs 2).

Wie schon bei der Berichterstattung über Heidenau gezeigt, werden die Asylgegner*innen unisono als ‚rechts‘ und ‚rassistisch‘ dargestellt, ohne dass dabei weitergehend auf ihre Beweggründe und Ansichten eingegangen würde; ihre Äußerungen seien niveaulos und keiner rationalen Argumentation zugänglich („Krakeeler“, Bild 2015a). Auf diese Weise gelten die Asylgegner*innen dann als diejenigen, die das Ansehen ihres Ortes oder von ganz Deutschland beflecken („Dunkeldeutschland“, FAZ 2015) (Diskurs 3).

Demgegenüber tun die Flüchtlingshelfer*innen – so die Weltauslegung dieser Zeitungen – Gutes und Wichtiges. Ihre Solidarität mit den Flüchtlingen wird an keiner Stelle hinterfragt, sondern gelobt. Gerade die staatlichen und städtischen Helfer*innen, die die Flüchtlinge zunächst am Münchner Hauptbahnhof empfangen, stehen für das „straff organisierte, von Sekundärtugenden geprägte Land“, das zugleich mit „Herzen“ (Meyer 2015) auf die Flüchtlinge zugeht (Diskurs 4).

3 An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich hier Diskurse analysiere und sie nicht kritisiere. Dass die Fluchtmotive unisono als legitim dargestellt werden, sticht gerade vor dem Hintergrund der vor dem Sommer 2015 vornehmlich asylkritischen Berichterstattung der untersuchten Zeitungen heraus.

Gleichermaßen stehen diese Flüchtlingshelfer*innen für ein „helles Deutschland“ (Bild 2015b) als Chiffre einer (neuen) nationalen Identität eines Landes, das – im Unterschied zu der nach 1990 dominanten Vorstellung einer auf Homogenität und Abgrenzung gegenüber anderen bedachten Nation (vgl. Rätzl 1997) – weltoffen und zugleich begehrt ist (Diskurs 5).

Mit diesen fünf miteinander verwobenen Diskursen hat die Mitte-Rechts-Presse jene Hälfte ihrer Leserschaft,⁴ die sich eher rechts der politischen Mitte verortet und für die anzunehmen ist, dass sie eher eine restriktive Asylpolitik befürwortet, politisch zu erziehen versucht.⁵ Diesen Leser*innen wird mit den untersuchten Artikeln die politische Orientierung zugemutet, die Flucht dieser Menschen nach Deutschland (und mittelbar auch deren Gewährung durch die Bundesregierung) als legitim aufzufassen (siehe Diskurs 1). Diese zentrale Orientierungszumutung wird begleitet von mehreren Diskursen, die die Bereitschaft zur Akzeptanz der zugemuteten Orientierung zu erhöhen geeignet sind: Die zugemutete Orientierung zu akzeptieren, wird dadurch erleichtert, dass eine auf den bürgerlichen Lebensstil bezogene habituelle Nähe der Flüchtlinge konstruiert wird (Diskurs 2). Sich der zugemuteten Orientierung entgegenzustellen, z.B. durch Ressentiments gegenüber Flüchtlingen, wird nicht nur als illegitim (rassistisch), sondern auch als gesellschaftliche Selbstexklusion dargestellt und damit negativ sanktioniert (Diskurs 3). Demgegenüber erscheinen diejenigen, die die zugemutete Orientierung nicht nur akzeptieren, sondern sie – in Form von Hilfe – zugleich mit Leben erfüllen, als positives Vorbild (Diskurs 4). Dass neben diesem praktischen Vorbild die zugemutete Orientierung auch noch dadurch positiv überhöht wird, dass man das Willkommenheiß der Flüchtlinge als Manifestation eines ›hellen Deutschland‹ apostrophiert und auf diese Weise eine nationale Identität konstruiert (Diskurs 5), macht deutlich, dass sich diese kopräsenten Diskurse nicht auf ein linksliberal-grünes (und der Konstruktion nationaler Identitäten eher skeptisch gegenüberstehendes) Publikum richten, sondern auf eine konservative Leserschaft, für die eine neue nationale Identität quasi als Belohnung erscheinen kann, die sich aber nur durch Übernahme der zugemuteten Orientierung realisieren lässt.

4 Politische Erziehung in Parteien: Das Beispiel der CDU-Flüchtlingswende

Politische Erziehung findet sich in den Massenmedien, aber auch in politischen Parteien. Diese wirken nicht nur – insbesondere durch den Wettbewerb untereinander – an der „politischen Willensbildung des Volkes mit“ (Art. 21 GG; hierzu: Bukow/Poguntke 2013); dort wo Parteien Kehrtwenden in Bereichen vollziehen, die zu ihrem „Markenkern“ (Niedermayer

4 Im Unterschied zur Mitte-Rechts-Ausrichtung dieser Zeitungen steht nur die Hälfte ihrer Leserschaft politisch auf Seiten der CDU oder rechts von ihr (Näheres dazu in Nohl 2017).

5 Dass wir es hier nicht mit einer bildungsförderlichen Berichterstattung zu tun haben, die das Fluchtgeschehen in seiner Kontroversität auf Äquidistanz thematisieren und so der Leserschaft eine eigene Urteilsbildung erlauben würde, wird im Übrigen auch von Haller (2017: 135) gestützt. Diesem zufolge griff „kaum ein Kommentar die Sorgen, Ängste und auch Widerstände eines wachsenden Teils der Bevölkerung“ auf, und wenn doch, „dann in belehrendem“ oder „verächtlichem Ton“.

2014: 13) gehören und zudem zentrale Überzeugungen ihrer Anhänger*innen betreffen, mussten sie letzteren auch (neue) politische Orientierungen zu.

Für derartige Prozesse politischer Erziehung sollen hier zunächst zwei Beispiele von Bündnis 90/Die Grünen und der SPD knapp umrissen werden, um dann auf ein drittes ausführlicher einzugehen:

1. Waren die Grünen ursprünglich u.a. aus der Friedensbewegung hervorgegangen und hatten auch nach dem Zusammenschluss mit Bündnis 90 militärische Gewalt als illegitim betrachtet (Schmuck-Soldan 2004: 91ff.), so kam es 1995, als Reaktion auf die Jugoslawien-Kriege, zu einer maßgeblichen Abkehr von der pazifistischen Grundhaltung. Angestoßen durch eine Reihe „offener Briefe“, vor allem von Joschka Fischer, in denen den Grünen eine neue politische Orientierung bzgl. möglicher Kriegseinsätze zugemutet wurde, befürwortete die Bundestagsfraktion Ende 1995 erstmals den Einsatz deutscher Truppen im Balkan (Schwab-Trapp 2002: 149ff.). Diese Kehrtwende verfestigte sich mit der Zustimmung der bündnisgrünen Fraktion zum SFOR-Einsatz 1998 und – nach der Bildung einer rot-grünen Bundesregierung – zum NATO-Angriff auf Serbien (1999) sowie zur Beteiligung an „Enduring Freedom“ in Afghanistan (2001). Begleitet wurde dieser Politikwechsel von einer heftigen Diskussion, die in der Öffentlichkeit (etwa in der „tageszeitung“) und auf Parteitage ausgetragen wurde. Auf dem Bielefelder Sonderparteitag 1999 konnten Fischer und seine Mitstreiter*innen die neue politische Orientierung schließlich durchsetzen (Schwab-Trapp 2002: 350), die strikte Gewaltfreiheit wurde durch die Formel der (militärische Mittel nicht ausschließenden) „Zurückdrängung“ von Gewalt“ (Schmuck-Soldan 2004: 201) ersetzt. Für den gesellschaftlichen und politischen Konsens war die Kehrtwende der Bündnisgrünen insofern von Bedeutung, als damit die einzige pazifistische Partei im Bundestag sich von diesem Prinzip verabschiedet hatte und so der in den 1990er Jahren festzustellenden „Enttabuisierung des Krieges als Mittel zur Lösung politischer Konflikte“ (Schwab-Trapp 2002: 11) folgen konnte.
2. Die politische Wende der SPD von einer versorgenden zu einer dem Anspruch nach aktivierenden Arbeits- und Sozialpolitik war zwar schon im Schröder-Blair-Papier von 1999 angekündigt worden, das „eine Neubestimmung der Sozialdemokratie in Zeiten der Globalisierung“ forderte (Meyer 2007: 85). Als Bundeskanzler Schröder 2003 die „Agenda 2010“ verkündete, kam dieses Maßnahmenpaket für viele Anhänger*innen der SPD jedoch überraschend, weil dieser Entscheidung, die von einem „kleinen Kreis an der Spitze ohne Konsultation der Parteigremien“ (Nachtwey 2009: 222) getroffen wurde, kein „kohärenter sozialdemokratischer Reformdiskurs“ (Turowski 2010: 274) vorausgegangen war. Eine solche Debatte entfaltete sich erst nach der Policy-Wende; dabei fällt auf, dass weniger Schröder selbst denn sein Generalsekretär und andere Sozialdemokrat*innen in der Folge die Mitglieder- und Anhängerschaft der SPD auf diesen „für die Geschichte der Sozialdemokratie beispiellosen Paradigmenwechsel“ (Meyer 2004: 7) einsworen und sie mithin politisch zu erziehen versuchten – mit bekanntermaßen zwiespältigen Erfolg.

Die CDU hat mehrere Kehrtwenden, etwa in der Familienpolitik, bei der Aussetzung der Wehrpflicht und mit der Energiewende, vollzogen. Von besonderer Abruptheit und Tragweite war aber die Wende in der Asylpolitik, die hier nun als drittes Beispiel etwas ausführlicher hinsichtlich der dabei zu beobachtenden Prozesse politischer Erziehung diskutiert werden soll.

Kristallisationspunkte der asylpolitischen Diskussion in und im Umfeld der CDU waren der Parteitag 2015 und zwei TV-Interviews, die Bundeskanzlerin Angela Merkel gegeben

hat; hier lassen sich neben den Diskursbeiträgen der erziehenden Akteur*innen auch deren Interaktionen mit den zu Erziehenden rekonstruieren (siehe ausführlich: Nohl/Pusch 2017).⁶

In der Interaktion mit den zu Erziehenden – jenen Parteimitgliedern, die im Vorfeld des Parteitags eine Ablehnung der Politik der Grenzöffnung signalisiert hatten – werden zwar auch positive und negative Sanktionsandrohungen genutzt, vor allem aber geht die CDU-Führung – als eine von einer Reihe von erzieherischen Aktionen – dezidiert auf die Bedenken der Asylgegner*innen ein, indem sie die zugemutete Orientierung (die Aufnahme von Flüchtlingen jenseits der Dublin-III-Verordnung) ergänzte oder differenzierte, ohne sie aber als solche preiszugeben.

In der Analyse der Interaktionsdynamik des Parteitages und seines Vorfeldes kristallisierten sich dann unterschiedliche Akteurspositionen und -funktionen heraus: Neben der Haupt-Erziehenden (der Bundeskanzlerin) und einigen unkritischen Ko-Erziehenden fallen insbesondere jene ins Gewicht, die sich als kritische, aber immanente Ko-Erziehende betätigen, sowie solche, die zunächst – etwa mit der Forderung nach einer „Obergrenze“ – dem Erziehungsanliegen widerstehen, sich dann aber mittels eines Formelkompromisses auf die Seite der Erziehenden schlagen. Gerade diesen späteren Ko-Erziehenden kommt eine zentrale Funktion dabei zu, auch die skeptischen CDU-Funktionäre für die neue politische Orientierung zu gewinnen. Hier wird zudem evident, dass die erzieherische Interaktion im politischen Feld nicht als Kommunikation zwischen zwei Personen, sondern als „polyadische Interaktion“ (Krummheuer 2007: 65) aufgefasst werden muss.

Dass sich auch Diskursbeiträge bzw. Interaktionsvollzüge von Nicht-Erziehbaren, also jenen, die auf ihre Opposition gegenüber der Kehrtwende bestehen, empirisch zeigen lassen, dass die zugemutete Orientierung also zurückgewiesen werden kann, verweist auf den Unterschied von Erziehung einerseits und Propaganda sowie Indoktrination andererseits. Denn Propaganda zielt darauf, „ein auf die ganze Gesellschaft bezogenes ideologisches System durchzusetzen“ (Arnold 2003: 74). Auch wenn sie mit der (politischen) Erziehung die Inanspruchnahme von Sanktionsandrohungen gemeinsam hat, so ist Propaganda doch tendenziell „totalitär“ (Merten 2010: 150), während politische Erziehung immer in dem „latenten Konflikt“ zwischen der Willensbildung des Einzelnen und den auf das Kollektiv bezogenen Normen steht (Grube 2015: 180). Indoktrination und Erziehung weisen zwar Gemeinsamkeiten auf, insofern beide auf die Veränderung von Orientierungen zielen (Stroß 1994: 65); während die Indoktrination jedoch die Eigensinnigkeit und Entscheidungsfähigkeit der Zielperson auszuschalten versucht (Copp 2016: 150ff), rechnet Erziehung mit der Intentionalität der Zielpersonen.

Der Parteitag beruht überwiegend auf den hier als Erziehung betrachteten Quasi-Interaktionen, d.h. auf Diskursbeiträgen, die nicht unmittelbar oder nicht einmal unter den Bedingungen von Kopräsenz aufeinander folgen. Demgegenüber lässt sich anhand der TV-Interviews beobachten, wie die CDU-Vorsitzende unmittelbar auf die Fragen und Bedenken der Moderatorin (Anne Will), die gewissermaßen in die Rolle der, wenngleich skeptischen, so doch willigen zu Erziehenden schlüpft, reagiert (ausführlich: Nohl/Pusch 2017). Neben vielen schon beim Parteitag zu beobachtenden erzieherischen Aktionen und der allgegenwärtigen „Legitimation durch Personalisierung“ (Sarcinelli 2010: 274) wird hier evident, wie die

6 Ich benutze hier bewusst Partizipien, um deutlich zu machen, dass es nicht um institutionalisierte Rollen („Erzieher“ – „Zögling“), sondern um beobachterabhängige Eigenschaften von Handlungen geht.

Bundeskanzlerin stets darum ringt, die Oberhand über die Rahmung der diskutierten Themen zu halten. Von der zugemuteten politischen Orientierung abweichende Äußerungen der Moderatorin oder von ihr referierter Parteigenoss*innen werden so einer „Fremdrahmung“ (Pzryborski 2004: 220) unterzogen und auf diese Weise wieder ‚auf Linie gebracht‘; auch in dieser Asymmetrie dokumentiert sich der Erziehungscharakter dieses Prozesses, der weit von der pluralistischen und egalitären Grundstruktur politischer Bildung entfernt ist.

Diese „Volks-“ oder „Massenerziehung“ (Prange/Strobel-Eisele 2015: 203) lebt davon, dass sie weit über die unmittelbaren Interaktionsteilnehmer*innen hinausreicht, diesen sichtbaren Akteuren aber eine besondere Funktion zuweist. Deshalb darf man die Talkshow von Anne Will nicht missverstehen, indem man die Journalistin zur Erziehenden deklariert. Vielmehr repräsentiert sie jene, indem sie anstelle der Zuschauer*innen in eine solche Rolle schlüpft. Es ist hinsichtlich des Funktionierens von Erziehung gerade wichtig gewesen, dass Anne Will die Bundeskanzlerin skeptisch hinterfragt, aber sich deren Argumenten und Orientierungszumutungen nicht per se verweigert hat. Auf diese Weise entfaltete sich eine Interaktion zwischen der erziehenden Merkel und einer erziehbaren Anne Will, stellvertretend für ein ebensolches Publikum.

Dieses stellvertretende Element findet sich auch auf dem Parteitag, bei dem die Delegierten, die sich zum Teil politisch erziehen ließen, ja nicht nur selbst die Orientierung übernahmen, man müsse Flüchtlinge trotz des Dublin-Abkommens nach Deutschland einwandern lassen, sondern dies stellvertretend für jene taten, die sie delegiert hatten (und denen sie bei ihrer Rückkehr nach Hause Rechenschaft schuldig waren). Doch wurden die Parteitagsdelegierten – im Unterschied zu Anne Will, die nur als Projektionsfigur und Journalistin agierte – auch selbst zur Aufgabe bisheriger Überzeugungen gebracht.

5 Diskussion

In den beiden empirischen Beispielen (Abschnitt 3 u. 4) deuten sich mehrere Aspekte an, die sich in den Prozessen politischer Erziehung rekonstruieren und – auf der Basis weiterer Forschung – eventuell typisieren lassen:

1. Die institutionalisierten Mittel, die als Medium politischer Erziehung fungieren: der offene Brief, der Aushandlungsprozess, in dem ein Leitantrag für den Parteitag formuliert wird, oder auch das Interview mit einer skeptischen, aber nicht wirklich kritischen Moderatorin. In ganz anderen Kontexten, etwa in der Familie, finden sich solche institutionalisierten Erziehungsmittel z.B. in der Familienmahlzeit (Audehm 2007) und im Spiel (Müller/Krininger 2016: 117ff.).
2. Die erzieherischen Aktionen, zu denen die einzelnen Interaktionsbewegungen werden, wenn etwa die Erziehenden Vertrauen schaffen, positiv und negativ sanktionieren oder die Wortbeiträge der zu Erziehenden fremdrahmen.
3. Die Akteursfunktionen und -positionen, die in dieser „polyadischen“ (Krummheuer 2007: 65), weil mehrere Akteure umfassenden Interaktion, wie sie der politischen Erziehung unterliegt, nicht statisch und dichotomisierend nach Erziehenden und Erzogenen aufgeteilt werden können, sondern bisweilen sogar wechseln.
4. Die politischen und gesellschaftlichen Kontexte, innerhalb derer politische Erziehung stattfindet. So können angesichts der politischen Kehrtwenden einer Partei jene öffentlichen Diskurse,

die in den der jeweiligen Partei politisch nahestehenden Zeitungen zum Gegenstand der Kehrtwende geführt werden, ein bedeutsamer Kontext sein und selbst die Qualität einer erzieherischen Aktion annehmen.

Dass sich politische Erziehung, wie in diesem Beitrag gezeigt, empirisch nachweisen lässt, impliziert noch nicht, dass sie gut zu heißen wäre. Man kann hier danach fragen, ob es überhaupt zu rechtfertigen ist, erwachsene Menschen zu erziehen. Man kann auch überlegen, ob zwar neu in die Gesellschaft hinzugekommene (junge und/oder eingewanderte) Menschen politisch erzogen werden dürfen, den etablierten Gesellschaftsmitgliedern jedoch politische Bildung vorbehalten ist. Hält man jene sozialen Gruppen, die nach politischen Kehrtwenden aus dem gesellschaftlichen Konsens heraus zu fallen drohen, für erziehungsbedürftig, dann muss man sich auch mit den unbeabsichtigten Nebenfolgen politischer Erziehung befassen: Sie lässt sich – etwa als „Erziehungs-Journalismus“ (Fleischhauer 2016) – diffamieren und – weitaus folgenreicher – sie kann zu einer Aversion gegenüber etablierter Politik führen, die sich allein schon aus der Erfahrung (oder Unterstellung) von Versuchen politischer Erziehung speist.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2009): Die Kirche im Dorf lassen. Ein nüchterner Blick auf den Beutelsbacher Konsens. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, 20, 2, S. 248–250.
- Arnold, Klaus (2003): Propaganda als ideologische Kommunikation. In: *Publizistik*, Band 48 (Ausgabe 1), S. 63–82.
- Audehm, Kathrin (2007): *Erziehung bei Tisch*. Bielefeld: Transcript.
- Biesta, Gerd (2011): The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. In: *Studies in the Philosophy of Education*, 30, 2, pp. 41–153.
- Bild (2015a): So übel wurde die Kanzlerin in Heidenau bepöbelt. Bild, 26.08.2015. <http://www.bild.de/politik/inland/angela-merkel/uebel-beschimpft-in-heidenau-42336594.bild.html> [Zugriff: 05.06.2017]
- Bild (2015b): Deutschland heißt Tausende Flüchtlinge willkommen. Bild, 06.09.2015. <http://www.bild.de/politik/inland/fluechtling/helles-deutschland-heisst-tausende-fluechtlinge-willkommen-42469984.bild.html> [Zugriff: 05.06.2017].
- Brezinka, Wolfgang (1981): *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt (6. Aufl.).
- Brighouse, Harry (1998): Civic Education and Liberal Legitimacy. In: *Ethics*, 108, 4, pp. 719–745.
- Bukow, Sebastian/Poguntke, Thomas (2013): Innerparteiliche Organisation und Willensbildung. In: Niedermayer, Oskar (Hrsg.): *Handbuch Parteienforschung*. Wiesbaden: VS, S. 179–209.
- Copp, David (2016): Moral education versus indoctrination. In: *Theory and Research in Education*, 14, 2, pp. 149–167.
- FAZ (2015): Danke denen, die Hass zu ertragen haben. FAZ 28.09.2015. http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/joachim-gauck-und-angela-merkel-in-fluechtlingsunterkuenften-13769515.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2, [Zugriff: 05.06.2017].
- Fernández, Christian/Sundström, Mikael (2011): Citizenship Education and Liberalism: A State of the Debate Analysis 1990–2010. In: *Studies in the Philosophy of Education*, 30, 4, pp. 363–384.

- Fleischhauer, Jan (2016): Medien und Flüchtlinge: Erziehungs-Journalismus. In: Spiegel-Online vom 05.01.2016. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlinge-und-medien-erziehungs-rundfunk-kolumne-a-1070501.html> [Zugriff: 05.01.2016].
- Fründt, Steffen (2015): Odyssee nach Europa. Angstschweiß, Blut, Verwesung. Welt, 01.10.2015. <https://www.welt.de/wirtschaft/article147063834/Odyssee-nach-Europa-Angstschweiss-Blut-Verwesung.html> [Zugriff: 05.06.2017].
- Galston, William (1992): *Liberal Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. In: Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Grube, Norbert (2015): Make the Nation safe for mass society: debates about propaganda and education in the United States in the twentieth century. In: Aubry, Carla/Geiss, Michael/Magyar-Haas/Veronika/Oelkers, Jürgen (Eds.): *Education and the State*. London/New York: Taylor & Francis, pp. 178–195.
- Hafenegger, B. (2010): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, S. 861–879.
- Haller, Michael (2017): Die »Flüchtlingskrise« in den Medien. Tagesaktueller Journalismus zwischen Meinung und Information, Frankfurt a.M.: Otto Brenner Stiftung.
- Honneth, Axel (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15, 3, S. 429–442.
- Krummheuer, Götz (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (Hrsg.): *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern*. Wiesbaden: VS, S. 61–86.
- Merten, Klaus (2010): Struktur und Funktion von Propaganda. In: *Publizistik*, 45, 2, S. 143–162.
- Meyer, Rainer (2015): Deutschlands großer Bahnhof im CSU-Stammland. FAZ, 06.09.2015. <http://www.faz.net/aktuell/politik/fluechtlingskrise/muenchen-deutschlands-grosser-bahnhof-im-csu-stammland-13787925.html> [Zugriff: 05.06.2017].
- Meyer, Thomas (2004): Die Agenda 2010 und die soziale Gerechtigkeit. In: *Politische Vierteljahresschrift*, 45, 2, S. 181–191.
- Meyer, Thomas (2007): Die blockierte Partei – Regierungspraxis und Programmdiskussion der SPD 2002–2005. In: Egle, Christoph/Zohnhöfer, Reimut (Hrsg.): *Ende des rot-grünen Projektes. Eine Bilanz der Regierung Schröder 2002 – 2005*. Wiesbaden: VS, S. 84–97.
- Müchler, Benno (2015): Wenn der Lagerkoller Flüchtlinge durchdrehen lässt. Welt, 16.10.2015. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article147691155/Wenn-der-Lagerkoller-Fluechtlinge-durchdrehen-laesst.html> [Zugriff: 05.06.2017].
- Müller, Hans-Rüdiger/Krininger, Dominik (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Nachtwey, Oliver (2009): *Marktsozialdemokratie. Die Transformation von SPD und Labour Party*. Wiesbaden: VS.
- Niedermayer, Oliver (2014): Die Bundestagswahl 2013: eine Analyse des Wahlverhaltens. In: *Mitteilungen des Instituts für Deutsches und Internationales Parteienrecht und Parteienforschung* 20, S. 5–15.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse, In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 4, 2, S. 116–136.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse im Jahr 2015. In: *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 1, 2, S. 171–204.
- Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2019): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Nohl, Arnd-Michael/Pusch, Barbara (2017): „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 93, 3, S. 324-344.
- Nohl, Arnd-Michael/Thomsen, Sarah (2011): Jenseits organisierter politischer Bildung – Selbstläufige pädagogische Prozesse im Horizont des Politischen. In: Journal für politische Bildung, 1, 3, S. 19-26.
- Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (2015): Die Formen des pädagogischen Handelns. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pronzheimer, Paul/Thelen, A./King, R. (2015): Es ist so schön hier ... Bild, 25.08.2015. <http://www.bild.de/politik/ausland/fluechtling/erschoeft-und-gluecklich-die-ankunft-in-deutschland-42314752.bild.html> [Zugriff: 05.06.2017].
- Pzyrborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS
- Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder – Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, Sibylle (2013): Teaching for Democratic Education. In: Print: Murray/ Lange, Dirk (Eds.): Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies. Rotterdam: Sense, pp. 99-109.
- Sander, Wolfgang (2000): „...erkennen als jemand, der einmalig ist auf der Welt!“ – Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In: Breit, Gorchard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau-Verlag, S. 184-201.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung: Geschichte-Didaktische Konzeptionen – Aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag (3. Aufl.), S. 13-47.
- Sander, Wolfgang (2018): Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft. Frankfurt/M.
- Sarcinelli, Ulrich (2010): Strategie und politische Kommunikation. Mehr als die Legitimation des Augenblicks. Strategie in der Politikwissenschaft. In: Raschke, Joachim/Tils, Ralf (Hrsg.): Strategie in der Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 267-298.
- Schmuck-Soldan, Steffen (2004): Der Pazifismus bei Bündnis 90/Die Grünen – Entwicklung und Stellenwert einer außenpolitischen Ideologie 1990-2000. Dissertation abrufbar unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/schmuck-soldan-steffen-2004-05-03/PDF/Schmuck-Soldan.pdf> [Abruf: 05.09.2019].
- Schwab-Trapp, Michael (2002): Kriegsdiskurse. Die politische Kultur des Krieges im Wandel 1991-1999. Opladen: Leske + Budrich.
- Stroß, Annette (1994): Erziehung und Indoktrination. In: Horn, Klaus-Peter/Wigger, Lothar (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 47-68.
- Vitzthum, Thomas (2015): In Heidenau stößt Merkels Politikstil an seine Grenzen. Welt, 26.08.2015. <http://www.welt.de/politik/deutschland/article145679313/In-Heidenau-stoesst-Merkels-Politikstil-an-seine-Grenzen.html> [Zugriff: 05.06.2017].
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens á la Beutelsbach? In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung Stuttgart: Klett, S. 173–184.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.